

RACCONTI PEDAGOGICI E RIFLESSIVITÀ. NARRAZIONI TRA CORRESPONSABILITÀ E PROFESSIONALITÀ

di Cristina Balloi, Nadia Bassano

ABSTRACT

Il presente contributo ha l'obiettivo di elaborare un'analisi sulle ricadute pratiche dei percorsi formativi sulla corresponsabilità all'interno dei servizi all'infanzia.

A partire da un approccio qualitativo e con l'utilizzo del metodo della *Grounded Theory*, si sono analizzati i racconti pedagogici scritti da dodici tra i formatori coinvolti nel progetto.

I risultati hanno fatto emergere quattro questioni-chiave che evidenziano come il dispositivo formativo abbia generato nuovi apprendimenti, prospettive e orizzonti pedagogici a favore dei bambini, famiglie ed équipe educative.

Allo stesso tempo i risultati hanno consentito di mettere in luce degli aspetti inediti circa l'*expertise* degli educatori, la costruzione identitaria dei servizi in atto e le possibili prospettive di sviluppo e innovazione nei servizi all'infanzia del Comune di Milano.

PAROLE CHIAVE: identità professionale, riflessività, apprendimento trasformativo.

ABSTRACT

This contribution is focused on analyzing educational practices, generated by several training courses on co-responsibility and participated cooperation realized in ECEC services.

Throughout a qualitative approach and the *Grounded Theory* method, several pedagogical narrations, written by twelve trainers involved in the training project, have been analyzed.

Analysis results highlight four key-points verifying the efficacy of the training proposal, which promoted the sharing of new knowledge, ideas and educational practices forward all participants (children, families and educational teams).

At the same time, results enlighten also unexpected features about educators' expertise, an unreleased growth of the sense of identity in involved services, thus showing some possible perspectives of development and educational innovation in ECEC services of the city of Milan.

KEYWORDS: Professional Identity, Reflexivity, Transformative Learning.

1. *Introduzione*

Il percorso “Didattiche inclusive e flessibili” ha accolto la sfida, non solo didattico-formativa, ma anche metodologica, di provare a declinare alcune aree tematiche di grande rilevanza pedagogica per i servizi per la prima infanzia (“corresponsabilità”, “documentazione”, “benessere”, “continuità”) con differenti “linguaggi”: natura, teatro, multimedialità, musica, arte¹. Il potenziale comunicativo di cui tali linguaggi sono portatori, combinato con l’irripetibilità di ogni servizio, ha dato alla luce percorsi formativi ed esperienziali inediti, difficilmente prevedibili, per questo non standardizzabili entro rigide categorie.

Da qui, la scelta di *raccontare* alcuni tratti del percorso realizzato: il racconto, infatti, rappresenta una verità, un punto di vista sulla realtà che un soggetto elabora in uno spazio-tempo delimitato e preciso (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013). Esso, dischiudendo qualcosa che “conta”, che vale la pena ricordare, può offrirsi quindi come veicolo di condivisione, di co-costruzione di saperi impliciti, sprigionando così il suo potenziale riflessivo e formativo (Cadei, 2017).

Il presente contributo, pertanto, è guidato da una triplice prospettiva: da un lato, dare voce alle pratiche formative, attraverso un’analisi sistematica di alcuni racconti emersi durante i lavori; dall’altro, mettere a fuoco alcuni *dettagli significativi* del percorso, che “dicono” di una pratica non solo formativa e didattica, ma educativa, culturale, insita nel quotidiano (De Certeau, 2013); infine, offrire un’occasione di (meta)riflessione circa il percorso *in toto*, individuando alcune prospettive pedagogiche di ordine trasversale.

2. *Nel vivo dei racconti*

La combinazione tra linguaggi, aree tematiche e “culture educative locali” attivata nei servizi milanesi ha dato vita a una pluralità di esperienze e iniziative. Queste, a partire dalla pratica educativa quotidiana, hanno messo in luce non solo una grande *expertise*, spesso implicita e “nascosta” tra le pieghe delle pratiche, ma anche una grande carica innovativa. Per restituire allora un’immagine ricca, multi-sfaccettata dei servizi, proponiamo allora un’analisi delle testimonianze di alcuni tra i protagonisti che hanno contribuito a costruire i diversi itinerari formativi, tenendo insieme tanto le logiche trasversali quanto le peculiarità emerse.

¹ Nel presente contributo, salvo differenti indicazioni, i termini “linguaggio/ linguaggi” saranno utilizzati in un’accezione ampia, che rimanda alla plurivocità delle proposte messe in campo durante il percorso formativo in oggetto.

2.1 Metodologia

Per definire gli aspetti-chiave che hanno caratterizzato i percorsi di formazione secondo il punto di vista dei formatori, si è deciso di analizzare i documenti prodotti dagli stessi al termine dell'intero progetto formativo. Ai formatori del percorso "corresponsabilità" dell'ultima annualità è stato infatti chiesto di produrre un racconto pedagogico in cui identificare gli elementi principali che hanno caratterizzato i rispettivi percorsi di formazione.

Per la scrittura è stata data indicazione di utilizzare un approccio di tipo narrativo poiché esso consente di rendere visibile l'esperienza e i suoi significati (Clandinin, 2013). Secondo tale prospettiva il racconto «si configura come il modello conoscitivo più adeguato [...] per avvicinarsi alla pratica e al sapere vivo dell'esperienza» (Tacconi, 2017, p. 7) ed è per questo motivo che si è privilegiato l'utilizzo di tale strumento.

Per rilevare le caratteristiche principali si è deciso di utilizzare i documenti prodotti come *set* di dati e di analizzarli utilizzando un approccio di tipo qualitativo. Tale approccio consente infatti di esplorare in profondità i dati, cercare le connessioni tra essi per interpretare e descrivere l'oggetto di indagine (Choen, Manion, Bell, & Morrison, 2011; Denzin & Lincoln, 2018). I racconti sono stati analizzati con il metodo della *Grounded Theory* che utilizza un sistema di codifica dei dati emersi per creare la teoria dal basso, con un approccio induttivo, senza che essa venga forzata o adattata secondo teorie predeterminate (Glaser & Strauss, 1967). La codifica è il processo di selezione di segmenti di testo che rappresentano le categorie di significato (Charmaz, 2006).

L'attribuzione dei nomi delle categorie o etichette deve tendere il più possibile a essere simile alle parole utilizzate dal produttore del testo oggetto di analisi (Charmaz, 2006). L'analisi dei dati del presente contributo è stata svolta con l'utilizzo del software "NVivo" che è stato creato per l'analisi di testi, immagini e documentazione multimediale (Coppola, 2011). Sono stati analizzati 9 racconti pedagogici scritti da 12 formatori del percorso "corresponsabilità". I racconti sono stati catalogati con un codice identificativo².

² A ogni racconto è stato attribuito un numero per renderlo univoco e riconoscibile per il processo di analisi. Le citazioni dei racconti riportate nel presente contributo verranno indicate con la dicitura "Racconto e numero identificativo attribuito", ad esempio "Racconto 7". I racconti oggetto dell'analisi sono archiviati nel software "NVivo" e stoccati nei cloud del progetto. Tale set non è stato oggetto di altre ricerche e quindi è la prima volta che i racconti vengono utilizzati per la ricerca e vengono divulgati in termini di pubblicazione.

Dall'analisi svolta si sono rilevati 4 nodi³ (etichette o unità di significato) che rappresentano le questioni-chiave che hanno caratterizzato il percorso svolto secondo il punto di vista dei formatori:

- a) Il linguaggio come strumento di apprendimento.
- b) Dalla pratica alla riflessività: uno strumento di apprendimento trasformativo.
- c) Narrare la propria identità.
- d) Il coinvolgimento di tutti gli attori.

Dalla riflessione circa i suddetti nodi sarà in seguito possibile delineare alcune prospettive critico-pedagogiche utili per descrivere le ricadute pratiche dei percorsi formativi all'interno dei servizi coinvolti.

2.2 *Voci dalle pratiche*

Procediamo allora, con uno sguardo pedagogico di tipo critico-riflessivo, con un affondo a partire da ciascuno dei punti emersi dall'analisi dei racconti pervenuti.

2.2.1 *Il linguaggio come strumento di apprendimento*

La peculiare natura del percorso formativo, nel suo intreccio tra momenti di formazione "classica" e "laboratoriale" (incentrati quindi su un linguaggio in particolare), ha messo in luce come i diversi linguaggi, ciascuno con le proprie specificità, abbiano assunto funzioni affini. Ne possiamo individuare almeno tre, che agiscono a livelli diversi:

- a. Il linguaggio come *oggetto* di apprendimento;
- b. Il linguaggio come *facilitatore* dell'apprendimento;
- c. Il linguaggio come *facilitatore/mediatore relazionale*.

Alla base dell'efficacia dell'utilizzo dei linguaggi in contesto formativo, vi è il concetto vygotskijano di «mediazione» (1978). L'apprendimento umano, infatti, avviene sempre attraverso un *medium* culturale (inteso in senso ampio), sia esso un oggetto, un contesto, un linguaggio (Olson, 1979). Per apprendere si costruiscono relazioni con il mondo esterno: relazioni sempre mediate da oggetti, strumenti, codici ("artefatti", tanto materiali quanto cognitivo-concettuali), che consentono di attribuire

³ Il termine "nodo" è mutuato dal software "NVivo" che definisce appunto con tale termine le etichette o unità di significato emerse in sede di analisi dei dati.

senso all'esperienza stessa (Mantovani, 1995). In questo specifico caso, l'espressione artistica, la sperimentazione di dispositivi tecnologici o partecipativi, l'immersione nel mondo naturale, hanno promosso lo sviluppo di esperienze significative, in quanto intense non solo da un punto di vista sensoriale ed emotivo, ma anche relazionale (Dewey, 2014). Ciò ha altresì favorito la scoperta di lati insospettati dell'"altro": in molti casi, il linguaggio utilizzato si è posto, come scrive una formatrice, quale «materiale, mediatore e metafora della [nostra] formazione» (Racc. 8).

Allo stesso tempo è vero che, per questioni legate ai tempi e agli obiettivi della formazione, il linguaggio stesso non ha costituito l'autentico oggetto di apprendimento ma, piuttosto, uno *strumento per* sperimentare e sperimentarsi in contesti educativo-formativi e relazionali inusuali (cfr. Cattaneo, 2010). Come scrive infatti un'altra formatrice, il linguaggio, o meglio il «pluri-linguaggio, [rappresenta un] elemento che facilita la comunicazione rendendola maggiormente fruibile da tutti e tutte» (Racc. 6).

Tali linguaggi, declinati in forma laboratoriale, hanno quindi rivestito la funzione di *facilitatori, in primis, durante gli incontri formativi*. Le esperienze musicali, teatrali, artistiche, naturali, infatti, si sono offerte come mediatori non solo didattici (Damiano, 2013), ma anche comunicativo-relazionali, volti a proporre la sperimentazione di sguardi differenti a partire dall'interno dei collegi: «Se la videocamera è materiale e produce un video da visionare su schermo oppure se la videocamera è fatta di parole e costruisce un racconto è (quasi) lo stesso, l'importante è concentrarsi sulla scelta dell'inquadratura» (Racc. 1).

In seguito, la condivisione di esperienze significative a partire dalle proposte laboratoriali ha promosso il decentramento dello sguardo dal proprio punto di vista per abbracciare visioni "altre", non solo tra educatori e bambini, ma anche tra educatori e famiglie. Il percorso, quindi, e i laboratori in particolare hanno costituito un'opportunità tutta nuova per «trovare e ri-trovare nuovi approcci, anche concreti, per costruire la relazione con le famiglie e con il gruppo di lavoro» (Racc. 9); ma, anche, per «ri-conoscersi e promuovere il riconoscimento da parte delle famiglie della professionalità delle educatrici stesse» (Racc. 2).

2.2.2 Dalla pratica alla riflessività: uno strumento di apprendimento trasformativo

Il tema della riflessività che si origina dalla rivisitazione del "fare" e dell'agire pratico è risultato un tema focale individuato trasversalmente all'interno di tutti i racconti dei formatori.

Dai dati emerge con evidenza che i formatori hanno individuato la riflessione sulle pratiche come elemento peculiare del processo di formazio-

ne. I formatori descrivono tale elemento secondo una prospettiva prevalente: *la riflessività sulle pratiche come strumento del dispositivo formativo*. Come si può evincere dai seguenti passaggi dei racconti pedagogici, la dimensione della riflessività come strumento formativo è stata descritta dai formatori con l'individuazione degli esiti e delle ricadute che si sono rilevate mediante il suo utilizzo all'interno dei collegi.

La riflessività, pertanto, contribuisce non solo ad accrescere la capacità di osservare e decentrare il proprio sguardo, ma anche ad abbassare il rischio di standardizzazione della propria idea di "famiglia" sulla base di cliché cristallizzati e ancorati ad esperienze precedenti (Racc. 4).

Educativo, ovvero non normativo o procedurale (si fa così) ma affettivo, significativo, vivo (costruiamo insieme un pensiero, una strategia). Un lessico che per non morire e non irrigidirsi ha bisogno in continuazione di contaminarsi di vissuti, necessita di nuovi sguardi di cui nutrirsi, di nuovi significati da costruire (Racc. 3).

Secondo tale prospettiva la riflessività si caratterizza come una strategia metodologica di formazione che, partendo dall'esperienza pratica, accompagna gli educatori alla rivisitazione della stessa. La riflessività è un percorso che sostiene gli educatori ad abbandonare la naturale attitudine orientata "al fare" a favore di un'attività di rievocazione e ricostruzione che consente loro di attraversare i diversi livelli di consapevolezza del loro agire (Tramma, 2003). La riflessività in questo caso diviene quindi un percorso rielaborativo che racchiude in sé un'attività ermeneutica volta alla ricerca dei significati, ma anche all'individuazione degli elementi necessari a comprendere come rimodulare l'azione pratica (Mortari, 2009). La riflessività può così promuovere lo sviluppo di una messa in discussione e assunzione di nuove prospettive in grado di modificare la pratica mediante un'analisi dei presupposti su cui si fonda (Mezirow, 2016).

Progettare, vivere e rielaborare l'esperienza ci ha permesso, pertanto, di lavorare su più piani, su tanti aspetti della relazione fra educatori e genitori, vivendo la possibilità di "lasciarsi andare", ma con la consapevolezza di ciò che si sta agendo (Racc. 8).

In generale si rileva che la scelta metodologica dell'utilizzo della riflessività rappresenta uno strumento che genera apprendimento negli educatori perché si caratterizza come dispositivo capace di riesaminare criticamente le teorie e le rappresentazioni del proprio agire (Premoli, 2015) introducendo nuove modalità nel "fare educativo". Si sviluppano così nuove com-

petenze e nuovi saperi che sono in grado di incidere nella trasformazione della pratica, perché la riflessività produce negli educatori apprendimenti di tipo intenzionale (Mezirow, 2003).

2.2.3 *Narrare la propria identità*

L'unità di analisi più importante, in termini di trasversalità nei racconti e soprattutto in termini di numero di unità di testo selezionate, è relativa alla dimensione della narrazione della propria identità professionale e di servizio.

Dall'analisi dei dati risulta che la riflessione sulla dimensione dell'identità abbia assunto un ruolo fondamentale nei percorsi formativi. A differenza della riflessività che, come si è visto, si caratterizza come scelta metodologica progettata da parte dei formatori, la necessità degli educatori di riflettere e narrare la propria identità si evidenzia invece come esito inatteso o comunque non programmato dal percorso formativo.

Il desiderio di ogni servizio di raccontarsi, di definirsi, c'è ed è urgente. Chi siamo? Cosa raccontiamo di noi? Come? Cosa ci definisce? Perché una famiglia dovrebbe scegliere proprio noi e non invece, un'altra scuola? Qual è la nostra peculiarità? Come dialoga il nostro modo di fare educazione con le altre scuole del Comune di Milano? (Racc. 3).

La citazione tratta da uno dei racconti riassume in modo efficace le peculiarità identificate dai formatori all'interno dei collegi. Dalla testimonianza dei formatori emerge con evidenza che la riflessione sul tema della corresponsabilità, in modo particolare con la famiglia, abbia prodotto una riflessione sul profilo identitario professionale del singolo, per poi spostarsi al gruppo e da questo arrivare alla riflessione su quali elementi dell'identità del servizio comunicare alle famiglie e sul come farlo in modo efficace.

L'elemento dell'identità del singolo educatore e del gruppo si caratterizza in prevalenza con la necessità di essere riconosciuti da parte delle famiglie nel proprio ruolo e competenze. Lavorare sulla corresponsabilità con la famiglia ha generato infatti un processo di definizione identitaria del gruppo di lavoro a partire dal bisogno di essere riconosciuti e di rendere visibile il lavoro educativo che si attua con i bambini.

La domanda attorno a cui il gruppo ha girato un po' in folle per parecchio tempo è stata "perché non riconoscono il nostro ruolo?". In realtà il girare a vuoto capitava perché la vera domanda da porsi era un'altra: "come si fa a mostrare ai genitori la nostra competenza professionale, che definisce il ruolo?" (Racc. 1).

Forse la grande fatica cui le educatrici sono oggi chiamate, allora, è proprio quella di riuscire a raccontarsi: raccontare il loro lavoro, non tanto per metterne in rilievo le criticità, quanto per offrire alle famiglie degli scorci, unici nel loro genere, sulla vita dei bambini (Racc. 4).

I processi rilevati dai formatori nei collegi pongono in risalto la declinazione pratica di uno dei concetti fondamentali dell'identità sociale: la ricerca «dell'autostima intesa come la valorizzazione del sé» (Cohen Emeric, 2017, p. 33). Il sé in questo caso è interpretato nella sua dimensione professionale e il bisogno di riconoscimento del suo valore si attiva nel rapporto diadico con la famiglia che rappresenta il principale interlocutore in grado di soddisfarlo.

Definire gli aspetti che si desidera raccontare o che si vuole vengano riconosciuti richiede inevitabilmente un percorso di ricerca autoriflessiva che mira a definire ed esplicitare il proprio statuto identitario (Blumer, 1969). Questo genera un processo di consapevolezza interna al singolo e al gruppo con la condivisione e talvolta ridefinizione degli elementi identitari costitutivi del collegio e del lavoro pedagogico. Il tema della corresponsabilità con le famiglie ha quindi prodotto un effetto secondario ma non irrilevante che evidenzia la necessità trasversale nei collegi di sentirsi riconosciuti sul piano professionale da parte delle famiglie. Il profilo identitario che richiede di essere riconosciuto non risulta in prevalenza consapevole, costruito e definito, ma necessita di un percorso per identificare con chiarezza gli elementi che caratterizzano l'identità professionale e pedagogica del servizio affinché possa essere condivisa con le famiglie. Per attuare la corresponsabilità educativa con le famiglie sembra quindi necessario che gli educatori *si sentano legittimati e valorizzati nel loro lavoro educativo e nelle competenze professionali*. Il percorso formativo intrapreso ha messo in luce la necessità di sostenere le équipes educative nella *costruzione e consapevolezza del proprio profilo identitario educativo* prima di comunicarlo e dividerlo con le famiglie affinché questo rappresenti una prospettiva reale di interazione e confronto per la corresponsabilità.

2.2.4 *Il coinvolgimento di tutti gli attori*

La qualità di un servizio per la prima infanzia si riscontra nella capacità di mettere al centro tanto lo sviluppo integrato del bambino, quanto il rapporto con le famiglie e con l'ambiente sociale circostante (Borghesi, 2015): la corresponsabilità si evidenzia di conseguenza come una *conditio sine qua non* solo per la crescita dei più piccoli, ma anche per la vita del servizio stesso. Tuttavia, nella pratica educativa quotidiana, non sempre appare con

chiarezza quanto la coesione all'interno del gruppo di lavoro costituisca il primo tassello per co-costruire e agire una logica di corresponsabilità educativa (Amadini, 2017).

Il percorso formativo, allora, ha costituito un'occasione per mettere a fuoco i *diversi livelli di interdipendenza* che innervano il servizio dall'interno: tra collega e collega, tra i diversi team educativi (nel collegio), tra i team educativi e le famiglie stesse. Infatti, recita un racconto, «ciò che è rimasto ai servizi al termine del percorso formativo sono state [...] la riflessione sull'importanza dell'agire con corresponsabilità sia tra educatrici e genitori sia all'interno del collegio» (Racc. 2). L'interdipendenza all'interno del gruppo, al contempo, si costruisce solo grazie a uno scambio con l'esterno: «è difficile nei servizi pensarsi come gruppo se non lo si sperimenta quotidianamente in situazioni differenti dall'apertura del servizio» (Racc. 7).

La corresponsabilità, allora, si mostra nella sua natura intrinsecamente processuale, che la costituisce al contempo come fine comune da raggiungere, per il bene del servizio, ma anche come nucleo fondante di una relazione collaborativa tra tutti gli attori che abitano il servizio stesso: se nutrita e corroborata dalla condivisione di pensieri, pratiche, esperienze, essa può condurre verso «l'ingaggio della comunità educante affinché l'accoglienza non sia “un compito” esclusivo degli educatori ma diventi pratica che costruisce Polis e che coinvolge tutti i soggetti deputati all'educazione dei bambini e delle bambine» (Racc. 6).

In tale prospettiva, si evidenzia il servizio come un sistema complesso e aperto (Triani, 2018), che non può quindi rinunciare all'apporto della famiglia, vero «snodo vitale della rete educativa» (Pati, 2014, p. 358).

Incentrare un servizio sull'infanzia, per cui, significa lavorare costantemente sui processi comunicativi e relazionali, percorrendo la via «faticosa ma appagante di ascoltare linguaggi, gesti, suoni e parole» (Racc. 3) di *tutti* i protagonisti del servizio: dalle responsabili, agli educatori, alle famiglie, ai bambini e alle bambine, tutte le voci chiedono di essere ascoltate per la co-costruzione di un ambiente significativo, che tuteli la specificità dei reciproci ruoli educativi, in riferimento a obiettivi educativi comuni (Pati, 2016). A tal fine, la condivisione di esperienze significative ha consentito un avvicinamento tra i diversi attori, ponendosi ancora una volta come facilitatore.

3. Per concludere: prospettive euristiche

L'analisi critica dei quattro nodi emersi dai racconti pedagogici ha fatto emergere la complessità e la pluralità che caratterizza l'attuazione pratica del tema della corresponsabilità all'interno dei servizi all'infanzia del Co-

mune di Milano. Il pluralismo insito alla stessa idea del percorso in oggetto ha trovato ampio riscontro nelle forme cui la combinazione tra linguaggi, aree tematiche e “culture educative locali” hanno dato vita, mostrando altresì non solo una grande *expertise*, a volte implicita e sommersa, nei servizi milanesi, ma anche una grande carica innovativa.

La dinamicità, la complessità e anche i percorsi di creazione identitaria in corso dichiarano una *tensione* verso l’innovazione, in cui quest’ultima può essere interpretata come un pensiero divergente che, evitando di ricalcare schemi predefiniti e tentando percorsi rischiosi, riesce a giungere a soluzioni e contributi difficilmente prevedibili, ma ad alto valore aggiunto (Rossi, 2008).

Per questo, le “Didattiche flessibili e inclusive” avviate e realizzate negli ultimi anni hanno rappresentato, da una parte, una sorta di alveo per delle possibili, nascenti, Comunità di Pratiche per lo 0-6, dall’altra, una importante occasione non solo formativa, ma anche di contaminazione, di “meticciamiento” fra servizi, specialisti, istituzioni differenti, che ha dato luogo a piste euristiche e di ricerca che chiedono di essere rilette e rilanciate.

Il dispositivo formativo ha così, da un lato, immesso nei servizi nuovi stimoli, teorie, visioni e prospettive; dall’altro, è risultato un inconsapevole facilitatore in grado di far emergere le peculiarità culturali e identitarie dei servizi all’infanzia, tracciando le possibili piste di sviluppo e innovazione sul tema della corresponsabilità educativa.

La natura composita del dispositivo, tra linguaggi e riflessività, ha favorito il moltiplicarsi tanto degli sguardi educativi all’interno del servizio, quanto di nuove modalità di interazione tra i diversi attori dei servizi stessi, promuovendo così visioni inedite della corresponsabilità. Il racconto e la condivisione delle pratiche educative quotidiane ha attivato infatti anche un processo di “narrazione della corresponsabilità”. Accogliere la necessità degli educatori di raccontare il proprio operato educativo, rendendolo al contempo più comprensibile non solo per le famiglie, ma anche per gli educatori stessi, ha avviato un virtuoso circolo riflessivo dal forte valore professionalizzante.

In questi termini, l’attivarsi stesso di dinamiche di corresponsabilità si mostra come un processo generativo su più fronti: non solo come traguardo necessario per irrorare la vita del servizio, mettendo il bambino al centro, ma anche per aiutare gli educatori a mettere a fuoco i punti fondanti della loro identità professionale. Esso rappresenta allora una componente essenziale per la professionalizzazione del lavoro educativo, componente che chiama in causa la necessità di ridefinire e narrare la propria identità professionale, rendendola raccontabile, prima che agli altri, a se stessi. In

questo senso, si definisce una interessante pista euristica che vede all'intreccio *tra corresponsabilità, identità e riconoscimento professionale, la narrazione come possibile strumento non solo identitario, ma anche relazionale e professionale.*

Un ultimo aspetto infine, che nei racconti qui presi in analisi resta un po' nell'ombra (verosimilmente anche a causa della natura stessa dei testi in oggetto), è il protagonismo dei bambini.

Tale dato sollecita a un'ulteriore riflessione, nella misura in cui una corresponsabilità autentica chiede di essere fortemente centrata sul bambino, vero fulcro su cui i diversi sguardi educativi sono chiamati a convergere (Pourtois & Desmet, 2015). La relazione educativa "sul campo", quella tra educatrici e bambini, infatti, seppure costituisce il "cuore" del lavoro educativo, nei racconti compare in misura limitata, perlopiù in riferimento ai linguaggi/laboratori. Da questo punto di vista, la corresponsabilità educativa sembra per certi versi una partita giocata "tra adulti", in cui la relazione con il bambino pare a tratti restare sullo sfondo.

Tale rapporto, anche se acquisito e consolidato, sembra difficile da raccontarsi all'infuori del qui e ora del processo educativo, sebbene i bambini restino al centro del processo educativo dei servizi milanesi.

A tal proposito, allora, un'ulteriore sfida culturale dell'innovazione, può forse essere proprio il cercare di provare a proporre *un'idea di corresponsabilità a partire dallo sguardo del bambino*: come rendere i più piccoli co-protagonisti dell'agire educativo, rendendoli a loro volta soggetti narranti delle pratiche educative? Una pista interessante potrebbe essere quella di riflettere, a partire dal dispositivo formativo in oggetto, immaginando da un lato di sfruttare i linguaggi per moltiplicare le possibilità espressive e comunicative per *tutti* gli attori dei servizi, dall'altro, di promuovere nei collegi una capacità riflessiva ancora più calata sul campo, che faciliti il recupero della relazione educatore-bambino quale perno fondativo della propria identità professionale. È forse allora a partire dal recupero e dal potenziamento della sua dimensione squisitamente relazionale che il lavoro educativo può porsi quale punto di partenza tanto per una *cultura della corresponsabilità professionale*, quanto di una *professionalità corresponsabile*.

Bibliografia

- Amadini, M. (2017). Lavorare insieme per educare: il lavoro del gruppo. In S. Kanizksa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale*. San Bonico (PC): Pearson.
- Blumer, H. (1969). *La metodologia dell'interazionismo simbolico*. Roma: Armando Editore.
- Borghì, B.Q. (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità di vita dei bambini*. Trento: Erickson.

- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cattaneo, A. (2010). Costruire. Modelli teorici, ambienti, artefatti. In A. Cattaneo & P.C. Rivoltella (Eds.), *Tecnologia, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 77-106). Milano: Unicopli.
- Cohen Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociale e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erikson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide ybrough Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Choen, L., Manion, L., Bell, R., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. London-New York: Routledge.
- Coppola, C. (2011). *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: Franco-Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Certau, M. (2013). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*. Bologna: il Mulino.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Mezirow, M. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, M. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans le sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Olson, D.R. (1979). Elementi per la teoria dello sviluppo cognitivo. In C. Pontecorvo (Ed.), *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro? In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, pp. 353-362. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savegny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Premoli, S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Tacconi, G. (2017). *Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*. In M. Castoldi & M. Chicco (Eds.), *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte*. Trento: Iprase.